

4. Experiências de um grupo de cinema formado por professores da Educação Básica – Relatos de práticas em grupo promovidas por dispositivos

Ana Luisa Mariquito Reis

Diogo Luiz da Silva Ribeiro

Keven Fongaro Fonseca

Viviane de Carvalho Cid

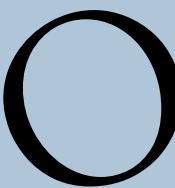
Walber Vinicius Curvelo Guarisa Martins

Resumo

A exibição de filmes pautados por temas desencadeia debates e aprendizagens por caminhos mais tradicionais, mas acreditamos que outros caminhos pedagógicos também são possíveis de serem explorados com o cinema. Este relato de experiência pauta-se no grupo de cinema e educação formado por professores do ensino infantil, fundamental e médio, implementado desde o ano passado pelo KUMÃ – Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som (Departamento de Cinema e Vídeo/UFF). A base metodológica do grupo parte da "pedagogia do dispositivo" desenvolvida no Kumã desde o projeto "Inventar com a diferença" em meados de 2014, e que vem ultimamente dialogando com conceitos da clínica grupal, na Psicologia, incitando novas reflexões sobre uma prática em grupo no Cinema como proposta pedagógica pautada pelos dispositivos. Trazemos aqui algumas reflexões desenvolvidas a partir das experiências com o grupo durante o primeiro semestre de 2019.

Palavras-chave: Cinema de grupo. Inventar com a diferença. Dispositivo. Emancipação. Cinema na escola.

Introdução: breve histórico

 termo “grupo” apareceu no Kumā de maneira mais forte e como essencial para nomear o que ocorria em 2018 junto a um trabalho de *formação de professores em cinema*¹ que, por sua vez, foi um desdobramento do projeto Inventar com a Diferença. A proposta era realizar encontros semanais, propor um *dispositivo*² para ser feito ao longo da semana e ter o encontro como um espaço para assistir e discutir as produções.

Os dois professores (ligados ao Departamento de Cinema e Vídeo da UFF) que inicialmente coordenaram o grupo, Cezar Migliorin e Douglas Resende, não partiram, portanto, da ideia de dar aulas. A questão não era ensinar cinema para os professores: a questão era trazer propostas que mobilizavam experiências e que resultavam em produtos audiovisuais, e, depois, projetar os vídeos e as fotos produzidas e discutir em grupo. A concepção de grupo começa a se construir, justamente, em como se dão essas discussões, sobretudo no que diz respeito ao papel dos coordenadores do grupo nesses momentos.

¹ Entenda-se por isso: professores do ensino infantil, ensino fundamental e médio, de disciplinas variadas (sociologia, educação física, geografia) se inscreveram para uma “formação em cinema” que se daria por meio de encontros semanais presenciais no Instituto de Arte e Comunicação Social da UFF.

² Neste caso, o termo “dispositivo” poderia ser colocado sob a definição “um problema colocado por meio de um conjunto de regras que, estabelecendo limites, orienta uma prática de cinema e audiovisual”. Assim, o objetivo do dispositivo era trazer um problema que demandava uma solução, uma invenção e um ato de alteridade. Exemplo do dispositivo “fotografia narrada”: I. pedir que alguém apresente uma fotografia e fale sobre ela. / 2. filmar esta pessoa narrando a fotografia. / 3. a filmagem deve durar até três minutos. Ver mais em MIGLIORIN et al., 2016.

Para dois professores de Cinema seria fácil usar os dispositivos produzidos como ponto de partida para dar explicações e ensinar alguma coisa, mas isso não era o desejado. Desejava-se experimentar com propostas pedagógicas descritas bem pelo Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante* (2002): as pessoas podem se instruir, ninguém precisa propriamente ensiná-las. Isto, em outras palavras, significa deixar de entender a educação como um lugar que toma a desigualdade como ponto de partida e deseja alcançar a igualdade, mas, por outro lado, passar a entender a educação como um lugar de verificação de uma igualdade que se torna, então, o ponto de partida de qualquer atividade.

O grupo de 2019: quem somos e o que fazemos

Agora, somos um grupo de cinema e educação formado por professores da rede básica da região metropolitana do Rio de Janeiro que não possui nenhuma experiência formal prévia com o cinema, entretanto, o usa como desencadeador de um processo de criação coletiva.

O que nos configura como grupo não é simplesmente estar junto, mas se colocar junto por meio das imagens e sons. Por não comportar um centro ou objetivo, não existe uma figura que emana um saber a ser absorvido passivamente e ao redor da qual todos se reúnem. Também não há um cronograma prevendo o que devemos aprender delineado por uma necessidade de acúmulo de conhecimento que nos tornem aptos a alguma coisa. Somos um grupo porque antes existe uma horizontalidade que possibilita que todos troquem e se afetam sem hierarquia de posições ou saberes.

Como não é exigido nenhum conhecimento prévio ou roteiro de conteúdo a ser seguido, o encontro se faz com base nas produções de imagens e sons ou no ato de assistir filmes, dois processos que dinamizam o compartilhar de uma experiência que só pode existir nesse estar junto desencadeado pelo cinema. É um abrir-se para o outro no presente do encontro, e isso basta para explodir as amarras tradicionais do aprender.

Grupo e individualidade

Existem duas posturas que prejudicam um grupo que se faz pela horizontalidade: se fechar na individualidade ou na autoridade. A autoridade do saber ou de postura pode emergir de qualquer participante, mesmo não estando vinculado ao papel de coordenação. Quando a autoridade se impõe aos diversos membros, gera silenciamentos que inviabilizam a emergência do outro e a troca descentralizada. Falando das experiências de grupos clínicos com psicóticos, Antônio Lancetti (1993) traz esta mesma preocupação:

Os coordenadores ao entrarem em contato com intensa ansiedade psicótica têm uma tendência a defender-se interpretando ou respondendo uma a uma às solicitações que lhes são formuladas. Estas respostas favorecem a serialização do grupo, propiciam a exacerbação da ansiedade e a desintegração do grupo. (LANCETTI, 1993, p. 163)

Em grupos de cinema o coordenador, também, pode lidar com essa tendência a assumir certos posicionamentos que propiciam uma desintegração do grupo (que fazem um *grupo* virar só uma “*série*” de pessoas, nos termos de Lancetti). Os participantes fazem perguntas, demandam saberes, e a inclinação para assumir uma posição de autoridade respondendo estas demandas dos

participantes com os saberes que possui – o que é, às vezes, mais fácil do que manter o silêncio ou assumir ignorância –, faz do coordenador uma figura que ocupa um lugar, ao invés de cedê-lo aos outros participantes ou mesmo de tentar impedir a instauração desse lugar.

Os processos pedagógicos que se dão em grupo dependem de uma circulação rápida por lugares de tal maneira que eles sejam no mínimo questionados, idealmente invalidados, porque se dão, conforme Rancière, em situação de *emancipação* e não de *embrutecimento*. Embrutecer é reproduzir uma estrutura através da prática pedagógica: assim, criar um lugar de quem ensina e um de quem aprende, mesmo que com o objetivo de reduzir esta igualdade ao trazer aquele que aprende, no futuro, para o lugar daquele que ensina, é *embrutecer*, pois esta estrutura prevê sempre sua perpetuação para fazer sentido. A igualdade entre os sujeitos é uma questão a ser *verificada*, isto é, ela é o ponto de partida, o pressuposto de uma inteligência humana que todos já possuem e, por isso, o objetivo da pedagogia não é buscar essa igualdade, mas criar as condições para que ela, que se coloca sobre todos desde que nascem, se torne *verificável*. Daí a necessidade de não assumir os lugares de autoridade, uma vez que "o que embrutece os 'inferiores' embrutece, ao mesmo tempo, os 'superiores'. Pois só *verifica sua inteligência* aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências" (RANCIÈRE, 2002, p. 50; grifo nosso).

Da mesma forma, fixar-se demais na sua trajetória individual impossibilita o sujeito de se abrir a uma vivência de grupo. Tanto fechar-se no individual, como agarrar-se a autoridade, são posicionamentos de fala incompatíveis com a escuta atenta ao outro. Assim, é necessário sair da sua própria centralidade, pois é impossível deixar-se afetar por quem ou pelo o que

está ao seu entorno sem cultivar os sentidos aguçados para alteridade. O cinema, nesta dinâmica, provoca desvios de si que permitem que as vivências diversas apareçam, se atravessem e criem juntas no coletivo. Por isso, se faz importante para o processo que isto aconteça através das imagens, pois começar das imagens é permitir que somente elas ocupem o centro. Sendo assim, não seria apenas um grupo descentrado, mas sim, uma experiência de grupo descentrada pelas imagens, uma vez que é por meio das imagens exibidas e produzidas com base no encontro que construímos um ser com e através do outro. O grupo aparece como algo “que põe a funcionar máquinas de desmachamento do ‘indivíduo’ que nós somos” (BARROS, 1995, p. 8).

Este processo nos leva a vivenciar outra relação de educação, uma vez que podemos aprender através dos atravessamentos do encontro, sem a violência da autoridade travestida de outro, pois não estamos pelo que nos falta, já que não somos seres ausentes de algo que um terceiro ditou como importante - como nas relações de educação tradicional. Assim como não nos colocamos enquanto seres encerrados em si e já finalizados. Somos a rasura onde o afetar e ser afetado são indissociáveis e, por isso, produzem o imprevisível ao nos colocarmos sensíveis ao encontro. Dessa maneira, estamos juntos pela potencialidade de emergências e recriações das existências que se fazem em grupo.

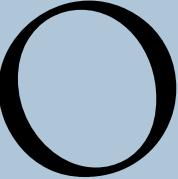
Desafios de coordenar um grupo

Ao compor a coordenação de um grupo de cinema e educação com professores que se propõe a ser uma experiência coletiva de troca horizontal, sem centralidade ou autoridade, muitos desafios se colocam. Ser um coordenador de um grupo que só existe se houver

descentralidade, é manter-se em um local de impermanências. Ao buscar a desconstrução do modelo clássico que impõe um comandante como guia de uma relação de ensino-aprendizagem, o que sobra é uma postura de eterno questionamento da própria prática como coordenador. Como fugir da centralidade? Como coordenar saindo do centro e, ao mesmo tempo, sendo o responsável por proteger a descentralidade? Como coordenar sem comandar? São perguntas que nos tomam a cada instante e nos colocam em situação de atenção em relação a como estamos nos colocando dentro do processo de troca e, ao mesmo tempo, quais posturas os outros membros estão assumindo.

A coordenação se faz pela destruição dasseguranças e manutenção das dúvidas, mas sem cair no risco do não agir que a insegurança pode produzir. Assim, é preciso desconstruir a posição clássica de professor que assume uma postura de comando que demanda controle e não suporta a incerteza. Todavia, o que restaria após essa implosão? Restaria apenas o grupo. O coordenador só pode se inserir como mais um membro do grupo. Ao mesmo tempo, o papel que lhe resta é o de viabilizar o processo do próprio grupo, preservando a horizontalidade que só pode se manter através de uma postura atenta e sensível a este outro que é coletivo.

Processos individuais e coletivos

 grupo tem a importante particularidade de ser formado por professores, e isto faz toda a diferença. Na realidade escolar brasileira, pensar as propostas que serão levadas ao grupo é algo que se faz considerando, por exemplo, a exaustão com que o professor

chega para o encontro em uma quarta-feira à noite, depois de um dia inteiro de trabalho – entre outras dificuldades e obstáculos. Enquanto o grupo atua com propostas de dispositivos, seria, talvez, inviável demandar sempre dos professores energia física para realizar os dispositivos na hora: em nosso caso, os dispositivos são feitos *entre* um encontro e outro. O encontro em si fica como um momento para assistir o que foi feito, trocar ideias, estabelecer diálogos. Assim, temos uma situação curiosa: uma parte crucial do trabalho em grupo é realizada longe do grupo. Longe, mas não fora.

Por um lado, cada membro do grupo realiza seu próprio dispositivo – em casa, no trabalho, no trânsito, no parque –, enfim, onde julgar melhor e onde as regras do próprio dispositivo permitirem. Frequentemente o dispositivo já pede que ele não seja feito sozinho: é preciso entrevistar alguém, é preciso negociar uma foto, é preciso tirar fotos pelo bairro, entrar em contato com a comunidade. Mas o resto do grupo não interfere nesse processo diretamente; nenhum outro membro, geralmente, está lá, junto. O grupo se faz presente antes e depois, quando o dispositivo é proposto e quando ele é devolvido ao próprio grupo: aí as trocas e processos grupais afetam os sujeitos e deixam suas marcas que depois reaparecem em futuros trabalhos. Por outro lado, em algumas de nossas conversas sobre esses processos individuais em um horário diverso ao dos encontros do grupo, ele apareceu como algo portador de uma grande dimensão grupal. Fazer o dispositivo longe do grupo é uma forma de continuar com o grupo sem estar, presencialmente, com ele.

Levando em consideração o pouco espaço para reflexão e criação diante da rotina exaustiva e excessivamente prática do magistério, os encontros e o uso dos dispositivos semanais ganham um significado muito forte para o processo criativo. Como o dispositivo é proposto para ser feito ao longo da semana, o

desafio invade a rotina e provoca desvios. Quando o professor leva o desafio de fazer os dispositivos ao longo da semana, o seu olhar para o que é rotineiro muda, uma vez que é preciso perceber e decidir o momento de produzir imagens. Assim, os dispositivos possibilitam que o professor se arrisque a reocupar sua rotina e a criar a partir dela. Essa postura de arriscar-se em passar por uma rua diferente no caminho de casa³ ou simplesmente olhar com outras buscas a própria escola é o que desencadeia a criação. Além disso, como muitos dispositivos pressupõem o encontro e a negociação com o outro, estes também tiram do usual as relações. Quando um professor realiza o dispositivo junto com seu aluno ou mesmo com qualquer outro funcionário da escola, estes acabam interagindo de maneira não usual e, desta forma, recriam as próprias relações.

Um dos perigos dessa maneira de lidar com as questões pertinentes a um grupo de professores é transformar isso em um lugar comum, em uma estrutura previsível. O estranho é mais do que bem-vindo, é necessário mesmo; o grupo, para existir como grupo, precisa estar sempre em contato com processos mobilizadores que sejam ainda desconhecidos. Situações que tragam deslocamentos de lugares dados e confortáveis, por mais que sejam difíceis de encarar ou que tragam algum desconforto individual, encontram seu espaço nos encontros do grupo. Uma vez, por exemplo, fomos em grupo a uma manifestação e fizemos lá dois dispositivos: filmar espaços vazios (em uma manifestação!) sem se preocupar com o som e fazer entrevistas apenas em áudio. Tentamos depois realizar uma montagem coletiva usando horários fora do

³ Caso de um dos dispositivos que fizemos: escolher um trajeto cotidiano, tomá-lo por um caminho diferente, registrar este desvio em três fotos.

horário dos encontros semanais, mas foi difícil para os professores conseguirem estar presentes e o processo não avançou.

Retomamos a ideia de uma montagem coletiva alguns meses depois, desta vez usando o próprio horário dos encontros. Funcionou. Realizar uma montagem coletiva é sempre um deslocamento para vários atores. Alguns nunca tinham participado de uma montagem e ter esse primeiro contato em grupo parece como algo mais fácil que individualmente; outros já tinham realizado montagem sozinho ou em dupla, mas nunca em grupo. Montar em grupo é diferente de montar em dupla, em trio: em grupo, as decisões se perdem. Rapidamente se torna muito difícil determinar quem decidiu o quê. Se em uma montagem individual o desapego é uma posição importante de ser assumida pelo montador, e se ali ele também, pelo contrário, se apega a determinados achados de montagem que tenta não abrir mão de jeito nenhum, em grupo os desapegos e apegos são também muito marcados, talvez mais. A velocidade com que o grupo identifica aquilo que lhe agrada e deve ser mantido é bastante alta. Na mesma medida, e talvez pela mesma razão, abre-se mão do que não interessa muito facilmente: dificilmente uma vontade ou um apego explicitamente individual aparece para enfrentar os posicionamentos alcançados em grupo, razão pela qual montar em grupo é também um ato de desindividualização e de alteridade, isto é, uma ampla necessidade de abrir mão do pensamento de um indivíduo unitário e singular, em favor dos pensamentos alcançados pelo movimento de um grupo e pelos processos de subjetivação múltiplos que caracterizam o mafuá habitado pelo grupo.

Escrita de relatos e aprendizados com a experiência

Os encontros do grupo são pautados por experiências estéticas mobilizadas pelas imagens e sons (das produções dos dispositivos ou de trechos de filmes). Não há objetivo pedagógico posto. Não há plano de aulas. Não há um professor com a função atribuída de ensinar o que sabe. Há apenas uma experiência com o audiovisual e uma conversa que toma isso como ponto de partida. Ainda assim, as pessoas aprendem: os participantes passam por processos pedagógicos mesmo na ausência de um conteúdo a ser ensinado e de alguém designado para ajudar nesta travessia. Isso se torna verificável, sobretudo, a partir da prática que temos de escrever relatos depois de cada encontro.

A falta de direções determinadas e a imensa abertura que o grupo se coloca torna tudo muito imprevisível. O que se prevê do encontro durante seu planejamento é um mínimo de estrutura: vamos assistir o fragmento tal, depois o tal, e depois trabalharemos com uma proposta de dispositivo. O que esses elementos vão mobilizar em termos de conteúdos abordados, temas tratados, processos disparados, não se sabe. Entretanto, com a escrita de relatos temos a oportunidade de revisitar alguns conhecimentos que o grupo produziu, ou mesmo para abandonar o nível do conhecimento e pensar na capacidade pedagógica das experiências estéticas que o grupo se propôs a ter.

Por exemplo, claro que ir com professores para uma manifestação e realizar lá captação de sons e imagens possui uma grande relação de ensino-aprendizado, e assistir depois a esse material também trouxe importantes relações com o cinema documentário, mas, mais que aprender algo sobre o processo de filmagem ou sobre a história do documentário, as alteridades

alcançadas durante as negociações para conseguir entrevistas apareceram como elementos pedagógicos muito marcados.

O próprio ato de ir à manifestação ou o ato de ir a um lugar movimentado e fazer, como nós fizemos, um dispositivo de filmar “espaços vazios” no meio de uma manifestação, já causa um deslocamento muito grande – deslocamento de modo de vida, daquilo que se faz usualmente no dia a dia, ou seja, é algo que promove um encontro com o mundo que é novo e estranho para aquele sujeito, recria suas relações com os outros e aquilo que estava dado. Essas e outras questões não foram previstas na elaboração do encontro na manifestação. O dispositivo e o próprio encontro em questão não foram propostos *para* causar estes efeitos. Na verdade, foi um caso de topar com o imprevisível que deu origem a este encontro: por algumas semanas de Abril e Maio não realizamos nossos encontros semanais por causa dos feriados e manifestações que coincidiam com os nossos horários, então, para não ficarmos muito tempo sem um encontro, decidimos, em conjunto, marcar em uma manifestação para realizar lá um dispositivo. Só depois, conversando sobre o material audiovisual produzido e sobre a experiência é que as dimensões pedagógicas apareceram. E só na hora da escrita do relato daquele encontro é que isso se estruturou para todos de um modo sistematizado.

Conclusão

Justamente por representarem momentos de criação coletiva, os encontros acabam sendo momentos de renovação de energia do próprio trabalho do docente. Geralmente, o único papel ocupado por professores de magistério dentro da estrutura da educação é o papel de

executores de conteúdo. Estes, que são decididos previamente e impostos sem escuta aos docentes – muitas vezes por profissionais sem experiência com magistério da educação básica –, devem ser igualmente impostos aos alunos. Sendo assim, tanto alunos quantos professores estão ligados a uma estrutura que lhes prendem em uma situação de passividade da sua própria trajetória. Por estarem encarcerados em relações de autoridade dificilmente as relações que compõem esta educação podem se abrir para o outro.

O grupo, pautado na horizontalidade e que não encarcera o professor neste papel tradicional, permite que todos se reúnam, reflitam e construamativamente juntos. Ao compartilhar uma outra experiência de construção de saber em que atuam de forma inventiva, o professor volta fortalecido e com autonomia para recriar sua própria prática junto a sua escola.

Referências

- BARROS, R. D. B. *Clínica Grupal*. Revista de Psicologia da UFF, Niterói - RJ, v. 7, n. I, p. 5-II, 1995.
- LANCETTI, Antônio. *Clínica grupal com psicóticos: a grupalidade que os especialistas não entendem*. In: _____ (org.). SaúdeLoucura, nº 04. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MIGLIORIN, Cezar et al. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói (RJ): EDG, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.